

## MOGYORÓSI ZSOLT

### KOMPETENCIA-KUTATÁS KÉRDEZŐI SZEMMEL. A HALLGATÓINK BESZÉLNEK

#### **A hallgatók bevonásának szempontjai**

Pedagógusok szakmai kompetenciája c. kérdőíves kutatásunkhoz kapcsolódva fókuszcsoporthoz beszélgetés<sup>1</sup> moderálását végeztem el azoknak a hallgatóinknak a körében, akiket megfelelő képzés és kontroll mellett, didaktikai célzatossággal vontunk be kutatásunkba. Szándékunk volt ezzel a „didaktikai célzatossággal” az olyan képzési célok megvalósítása, mint a hallgatók kutatás-módszertani kompetenciáinak fejlesztése, a narratívákban megismerhető pedagógiai gyakorlatokkal való szembesítésük, valamint, főképpen a fókuszcsoporthoz interjúval, a reflektivitásuk fejlesztése. Összességében úgy gondoltuk, hogy ez a munka jó lehetőséget biztosít számukra és a magunk (oktatók) számára, hogy újabb tanítási-tanulási formával gazdagodjunk, tapasztalatokat szerezzünk.

Kutatási célunk az volt a csoportos interjúval, hogy a felmerülő reflexiók értelmezésével jobban megismerjük a saját képzésünket. A megismerés, leírás igényén felül gyakorlatias, közvetlen hasznosíthatósági szempontokat is figyelembe vettünk a módszer alkalmazásánál. Arra gondoltunk, hogy ezzel képzésünk javítására vonatkozó direkt javaslatokat fogunk begyűjteni hallgatóinktól, még akkor is, ha ez a téma nem kifejezetten szerepelt a beszélgetés fókuszában. Számítottunk arra is, hogy az interjúban elhangzottak értelmezésének közvetett felhasználásával ugyancsak tudunk javítani képzésünkön.

Hogy mindezt megvalósíthassuk, a hagyományos „hallgatói” szerepkört megváltoztatva kellett a kérdőíveinket lekérdező, bennünket segítő hallgatóink feladatait megtervezni. Úgy döntöttünk tehát, hogy a hagyományos szerepértelmezést kitérítve, képzésük cselekvő résztvevőinek tartjuk őket. Így nem pusztán kérdezőként számítottunk rájuk, hanem úgy is, mint a terepen szerzett tapasztalataikra szakmailag is reflektáló személyekre. Azt vélelmeztük, hogy a reflexióikban feltárolt tapasztalataikat összefüggésbe hozzák a

---

<sup>1</sup> A módszerről bővebb összefoglaló tanulmányt is olvashatunk magyar nyelven Siklaci István tollából: Siklaci István: A fókuszcsoporthoz [http://www.forecast.hu/download/a\\_fokuszcsoporthoz.doc](http://www.forecast.hu/download/a_fokuszcsoporthoz.doc) (Letöltés: 2007-01-05)

szakmaiság, a pedagógus mesterség elsajátítása közben szerezhető tudással és beállítódásokkal. Ennek a reflektivitásnak lehet egyik terepe a fókuszcsoporthoz tartozó interjú. Ami itt további nyereség, az az, hogy a beszélgetésbe a jelent közvetlenül reprezentáló személyek beemelésére is mód nyílt, míg a tanszéki kutatásban megkérdezettek a közelmúltban végeztek.

### **A közreműködés szempontjai**

A hallgatók konkrét kiválasztásában kétségtelenül olyan gyakorlatias megfontolások játszottak még szerepet, mint a hallgatók elérhetősége, a megfelelő kapcsolat a tanszék és a diákok között. Továbbá fontosak voltak azok a kérdések is, hogy tanárképes szakokkal rendelkezők legyenek közöttük, rendelkezzenek kutatás-módszertani ismeretekkel, illetve a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésnél a legtöbb kérdezői tapasztalatot begyűjtők is ott legyenek.

A kérdőíves kutatás kérdezői stábjának kialakítását egy tájékoztató előadás vezette be. Az előzetes tájékoztató után egy tizenhét fős hallgatói kérdező csoport alakult, akik ezt követően felkészítésen vettek részt. Ez a csoport kérdezte le a kérdőívek jelentős hányadát. Végül a fókuszcsoporthoz tartozó interjúban három pedagógia szakos, három pedagógia és más, tanárképes szakokkal is rendelkező, továbbá három pedagógia szakokkal nem rendelkező hallgató vett részt. Kétharmaduk átlagosan hat, míg harmaduk három kérdőívet vett fel.

Számítottunk a kérdezők motivációinál a hallgatók és oktatók közötti kapcsolat jelentőségére, az anyagi szempontokra (szerény díjazás a lekérdezésért) és az érdeklődésre is, hiszen a kutatást megelőző tájékoztató után néhányan visszaléptek.

A beszélgetés után differenciáltabb a kép, hiszen az oktató elvárásainak való megfelelés szükséglete erőteljesen megjelent; néhol a behódolást, néhol a „kísértésnek” (anyagiak, érdeklődés, kihívás) való engedést előhívva reakcióként. – Ez persze két oktatói vezetési stílust mutathat meg a hallgatókkal való munkában. Az egyiket klasszikusan autokratikusnak, a másikat demokratikusnak neveznénk. Újabb megközelítésben, a munkatársakkal való kapcsolattartást középpontba állítva, kemény és lágy vezetési stílusról is beszélhetünk Tóth Tiborné felosztása alapján, ahol a lágy stílusra alapvetően jellemző a motiválás, meggyőzés, felvilágosítás és segítségnyújtás (Tóth 2000). A mi esetünkben ennek a lágy stílusnak a sikere tetten érhető a lekérdezett kérdőívek számában és a közölt megfigyelések gazdagságában.

Kiderült, hogy a pénz kevésbé bírt motiváló erővel, az érdeklődés fontosabb, s természetesen differenciáltan jelenik meg. Voltak hallgatók, akiknél az érdeklődés a feladatnak szólt, míg másoknál a kíváncsiság az emberi sorok alakulása iránt játszott szerepet, s volt olyan is, akinél a feladat kihívást

jelentett. Olyanokkal is találkoztunk, akik azt szerették volna megtudni, hogy pár év múlva milyen sors vár rájuk, hiszen nemsokára végeznek. A kapcsolati tőke kialakításának igényével is találkoztunk, de azzal is, igaz részben az interakció helyzeti poénjaként is, hogy a feladat teljesítése közben a kérdező a párjánál aludhasson– lévén nagy a földrajzi távolság kettőjük lakhelye között.

### **A munka közvetlen hozadécai a hallgatók számára**

A tapasztalatokra, élményekre és érzésekre vonatkozó összegző hallgatói reflexióikból kiderül, hogy pozitív élményként élték meg a munkát;

*„...jó volt beszélgetni ezekkel a tanárokkal.”, „Érdekes volt belátni az életükbe egy kicsit.”, „Kellemesen csalódtam, mert azt gondoltam mindenki panaszkodni fog...” , „...csak pedagógus ne legyek. Azt vártam, hogy itt is azt fogják nekem mondani, de nagyon sok lelkes tanár van, és azt mondták, hogy nagyon-nagyon szeretnek tanítani.”.*

Közvetlen tapasztalataikból tanulságokat tudtak megfogalmazni a maguk számára néhol differenciáltabban, összefüggésbe hozva gyakorlatukkal és pályakezdésükkel;

*„Kicsit furcsa volt látni, hogyha majd egyszer én is kikerülök és elkezdek dolgozni, akkor milyen problémákkal szembesülhetek, és ezentúl lehet, hogy jobban oda is figyelek ezekre. Ha majd megyek gyakorlatra, akkor mire figyeljek még inkább oda, vagy milyen tapasztalatokat szerezhetek, mivel fogok szembesülni.”.*

Szintén differenciáltabban, és kiemelve a munka jellegének időigényességét szemben a laikus sztereotípiákkal;

*„Engem is csak abban erősített meg, hogy ezt a pályát csak az csinálja, aki szereti, meg azt is láttam, hogy ez nem egy 8 órás munka, hanem nagyon sok otthoni munka is, nagyon sok családi háttér...”.*

Néhányszor pedig kevésbé differenciáltan;

*„Amit leszűrtem tanulásként az az, hogy tényleg csak olyan menjen tanárnak, aki elhivatott meg aki úgy érzi, hogy ez a neki szánt foglalkozás, mert különben csak panaszkodik, hogy kevés a fizetés, meg rosszak a gyerekek.”.*

## Tanulók, iskolák és tanárképek

Fontos volt számunkra az, ahogyan az iskolákat és a tanárokat látták, illetve amilyen gyermekképekkel találkoztak, és természetesen az, ahogyan mindezzel reflektáltak.

Kíváncsiak voltunk tehát, hogy milyen intézményekbe jutottak el hallgatóink a kérdezés során, de itt nem az iskolatípusok adatai, hanem elsősorban a reflektált benyomások érdekeltek bennünket. - Titkon inkább azoknak az iskolaépítészeti aspektusoknak az esetleges megjelenése is számítottunk, melyeket Mialaret egyaránt fontosnak tart az iskolai intézmény és az oktatás helyi feltételei (*Mialaret 1993*), valamint az oktatói tevékenység feltételeinek sorában, s amelyekre hazai kutatók már korábban szintén felhívták a figyelmet (*Kozma 1985*).

Többségében nyelvileg szegényes, rövid leírásokkal találkozunk, melyek egy idő után sematikus is válnak. Az interakció során egymástól veszik át a jelzőket, tipikus lesz a „jól szituált iskola”, de a „modern” is, vagy a „jól felszerelt” is, anélkül, hogy mélyebb reflexiókkal élnének. A gazdagabb leírás is alapvetően a laikus megfigyelőé. Ha részletesebb is, nem kerül összefüggésbe a képzés során elvileg elsajátítható ismeretekkel és összefüggésekkel.

*„A legszörnyűbb tapasztalatom Ercsiben volt. A porta nagyon jól működött, mert csengetni kellett, hogy kinyissák az ajtót, de utána a látvány, ami várt... Nagyon rossz állapotban van az iskola, a gyerekek sem vigyáznak rá. A fél literes tejeszacskó a falhoz vágva, szétfolyva a folyosón. A takarítónő éppen az egyik tanárnővel beszélgetett. Rossz körülmények között volt.”*

Persze a sok elméleti ismeret mellett megtörténhet, hogy elsikkad ez a fejezet képzésünkben, viszont a pedagógus személyiségének kérdésköre bizonyosan nem. Ennek ellenére laikus leírásokkal, naiv megközelítésekkel és furcsa attribúciókkal találkozunk benyomásaik megfogalmazásakor. Így a tanár lehet „jól szituált”, „talpraesett”, de „szétszórt ember” is, továbbá látszódnak rajta az is, hogy „elég felkészült”, valamint lehet „fiatalos”, „közvetlen”, sőt, ez utóbbi két tulajdonság birtokában;

*„Biztos, hogy a diákokkal is nagyon fiatalos tempóban tarthatja az órákat is.”*

A beszélgetésnek ebben a szakaszában a szakmaisághoz tartozó értéként tűnt fel a fiatalos tempó és a felkészültség. Annak kimondásához pedig, hogy valaki elég felkészült, elegendő volt azt tudni, hogy igazgatói posztra pályá-

zott és „*nagyon sok iskolát elvégzett*”. Reflektálatlanul hagyták azt, hogy ketten szakképzettség nélkül kezdtek tanítani.

Ugyancsak kellemetlen volt azzal szembesülni, hogy kritikálatlanul használják a gyakorlatban előforduló, de a szakmai nyelvhasználat fórumain sokszor megbélyegzett „*gyerekanyag*” kifejezést, és természetes adaptációval említik a gyakorló pedagógusok által leggyakrabban használt kontextusban, miszerint; „*...rossz a gyerekanyag, egyre rosszabb lesz*”. Emellett közvetítik a *kevés gyerek, sok probléma* pedagógus életérzést is reflektálatlanul.

Valószínű a képzésünkben hiányzik az ilyen típusú, a reflektivitást második természetű alakítani igyekvő gyakorlat. Ugyanakkor az is igaz, hogy a fókuszcsoportos interjú, főként projektív technikák alkalmazásával, megfelelő módszer lehetne arra is, hogy a reflektivitás erőteljesen jelenjen meg, azonban ezt most ilyenformában nem alkalmaztuk.

### **Elégedettség – tanári karrier**

Az elégedettséget és az elköteleződést firtató kérdések irányítottabb jellegűből adódóan jobban megfeleltek következtetések, absztrakciók megfogalmazásának. Az elégedetlennek jellemzett pedagógusoknál úgy látták, hogy azok „*Nem voltak kibékülve a pozíciójukkal, a fizetésükkel, tehát valahol mindegyik arról ábrándozott, hogy magasabb beosztásba fog kerülni, jobban megbecsülik a kollégáik.*”.

Természetesen a gyerekek rosszására is az elégedetlennek jellemzett csoport hivatkozott. Az elégedetlenséget a vezetőséggel való kapcsolat minőségével is összefüggésbe hozták.

*„R.: Mi volt a legnagyobb probléma?”*

*E.: Az, hogy a vezetőséggel nem volt jó a kapcsolat.”*

Az elégedetlenséggel kapcsolatban merült fel a mellékállások ténye, amire a kérdőívben nem kérdeztünk rá. Itt úgy tűnt, hogy a helyzetükkel elégedetlen kollégák nagyobb valószínűséggel vállaltak mellékállást, és az pedig nem feltétlenül pedagógiai tevékenység.

Az elégedett csoporthoz tartozó tanárok leírásánál az előmeneteli lehetőségek elővátelezése domborodott ki.

*„Talán egy emberrel találkoztam, aki meg volt elégedve a helyzetével, de ő az iskola igazgatóhelyettese volt. Ő is azt mondta, elképzelhető, hogy ő lesz az igazgató. Ő egészen elégedett volt.”*

*„Általában elégedettek voltak a munkájukkal. Volt, aki nagyon is, az aki mondta, hogy valószínű, hogy ő lesz az igazgató nemskára.”*

Érdekes az a hallgatói reakció, ami az elégedett tanárokat érdektelenséggel jellemzi, és ami közvetlenül összefüggésbe hozható képzésünk gyengébb pontjaival is:

*„...elégedettek voltak, inkább az érdektelenség jött le számomra. 'Őt év múlva is beosztott tanár leszek.' Nem törekedtek feljebb.”*

Vagyis az előmenetelt nem forszírozó pedagógusokat érdektelennek látja a hallgató, mintegy reprezentálva, hogy nem tanítjuk meg a pálya kevés előmeneteli lehetőséget biztosító sajátosságát, s azt sem, hogy az egyre jobb színvonalú tanítás iránti belső igény is szülhet elégedettséget a munkában.

Az elégedettek között találkoztunk a pálya és az intézmények iránti elkötelezettséggel, és olykor a körülményeikkel elégedetlenek között a pálya iránt elkötelezett pedagógusokkal is. *„Az egyik úgy volt elkötelezett, hogy szeret tanítani, szívesen tanít, szereti a gyerekeket, csak nem abban az iskolában, ahol éppen most van.”* A kapcsolódó hallgatói reflexió árnyalja a kijelentést: *„Inkább vagy az intézmény nem tetszett az egyiknek, a vezetőség, szerintem a tantestület sem igazán...”*

### **Az elkötelezettség**

A beszélgetésben két szinten, az intézmény, illetve a pálya iránti elkötelezettség szintjén, továbbá két dimenzióban – amikor egyszer, mint kvázi tüneteket vesszük sorra az elkötelezettnek tartott tanárok jellemzőit, másodszor, mikor az elkötelezettség „mutatóit” próbáljuk megfogalmazni – tematizálódik a pedagógusok elkötelezettsége. Érdekes, ahogyan a hallgatók, mintegy negatív tüneteket is említene az el nem kötelezettség jelzéseként, ami persze viszonyítási pontként is szolgál számukra az elkötelezettség jellemzéséhez, s amelyeket egyszersmind negatív fogalmi meghatározás elemeiként is számításba vehetünk.

Az elkötelezettek körében nagyobb gyakorisággal említették a hallgatók, hogy a kollégák a pálya iránt elkötelezettek, mint azt, hogy a pálya és az intézmény iránt egyaránt elkötelezettek lennének. Előfordult azonban az is, hogy a jellemzett pedagógus a pálya iránt egyáltalán nem volt elkötelezett, mégis jól érezte magát az intézményben, de őt természetesen nem tartották elkötelezettnek.

Összességében az elkötelezettek azonban kevesebben voltak, mint akiket úgy jellemeztek, hogy csak úgy „elvan” a pályán, „csak ideiglenes állapot” számára jelenlegi munkája.

Az elkötelezett pedagógus profilját a hallgatói narratívák és a sorolt mutatók alapján az alábbiak szerint konstruálhatjuk:

- Szeret tanítani és szereti a gyerekeket
- Szereti szaktárgyát
- Jelentős munkatapasztalattal rendelkezik
- Tanulmányi versenyekre viszi a gyerekeket
- Más munkahelyen nem tudja elképzelni magát
- Elégedettség érzése van a munkájában
- Bánni tud a gyermekekkel
- Tesz azért, hogy a gyerekek jól érezzék magukat az osztályban
- Tanórán kívüli, iskolán kívüli tevékenységeket szervez
- Egyéni tanulást segítő tevékenységet végez
- Rendszerezetten és sokat készül az óráira
- Plusz idő és energia ráfordítással igyekszik érdekessé tenni az óráit
- Az előírtnál több időt tölt a gyerekekkel
- Képezi magát
- Lelkesen beszél a munkájáról
- Kihívást, szabadságot és sikert jelent számára a pálya
- Saját érdekeit a gyerekek érdekei mögé helyezi
- Kikéri a gyerekek véleményét a sikeres együttműködés érdekében

A profilt negatív meghatározásokkal kiegészítve, illetve az el nem kötelezett pedagógusok negatív jelzőit pozitívrá fordítva és így szerepeltetve, a továbbiakkal egészíthetjük ki:

- A munkahelyen nem a magánéletre koncentrál
- Feladatvállaló
- Nem tekinti ideiglenes állapotnak jelenlegi munkáját
- Jó kapcsolatra törekszik a kollégákkal

A profil tükrözi, hogy hallgatóink számára a tanítás, a szaktárgy és a gyermekek szeretetének hármassága meghatározó kritérium az elkötelezettség leírásában. Ezt a jobb tanítás feltételeként is említhető tevékenységek, kompetenciák, továbbá a pozitív attitűdök a gyermekek és a munka iránt egészítik ki. – Ez arra is utal, hogy egy szűkebb, nem a gyermeki személyiségfejlesztés egészét szem előtt tartó kritériumrendszer erőteljesebben fogalmazódik meg. Vagyis hallgatóink, dacára a pedagógia szakos képzés feltételezhető személyiségfejlesztő nevelés orientációjának, alapvetően a hagyományos szaktanári képzés szemléletéhez igazodva gondolkodnak a kérdésről. Ezt azonban nemcsak a képzés jellemzőinek, hanem a gyakorlat intenzív hatásának is tulajdoníthatjuk. Ezzel éppen itt, ebben a kutatásban kérdezőként találkoztak erőteljesen, hiszen a képzésről, a megszerzett és a hiányzó kompetenciákról szóló narratíváik is a kérdezettek erős hatását mutatják.

Van egy olyan rétege is a profilnak, ami voltaképpen a pedagógus saját sikerét, az önmegvalósítás lehetőségét vetíti elő. Ez persze általánosan valamennyi pályához köthető elkötelezettségi kritérium is lehet, itt viszont pedagógiai kontextusban is viszont látjuk. Ezt az önmegvalósítási igényt, a siker elérésének lehetőségét, továbbá a pályához fűződő pozitív attitűdöket, s azt a momentumot, hogy ez alapvetően a kognitív fejlesztés követelményeinek való megfelelésen nyugszik, szépen illusztrálja az alábbi leírás:

*„Volt egy eset, egy érdi tanárnő, aki két év után elhagyta a pályáját, mert másfélszer annyi fizetést ígértek neki az egyik vállalkozásnál, mint titkárnő, és egy tanévet dolgozott, mint titkárnő, aztán felmondott, mert nem látott kihívást. Jól jött az a pénz, de azt kellett tenni, amit a főnök mond, nem volt olyan szabadság, és visszatért a tanári pályára. Mondta, hogy öröm látni az arcukat, amikor a gyerekek valamit megértenek.”*

### **A siker**

Az elkötelezettségekről szóló elbeszélések természetes elemeként merült fel a siker. Leginkább abban az értelemben, ahogyan az elkötelezett pedagógusok sikerélmények forrásának is látják a pályát. Az elkötelezett modellek azonban közvetítenek sikeres pedagógusmodelleket, valamint munkában sikert jelentő történetet, élményt. Ezek ugyan a reflexiók gazdagságát nem váltják ki, mégis – kiegészülve később a „sikertörténetek” említésével – bepillantást engednek azokba a gondolatokba, ahogyan a sikert és a sikeres pedagógust láthatják hallgatónk.

Az egyetlen leírás, mintegy a csodálatos képességekkel bíró, gyermekszerető pedagógus személyiség manifestációja:

*„A férfi napközis tanár is, imádja a gyerekeket. Ha rosszabb osztály van, és őt beküldik, akkor onnantól kezdve a gyerekek egyből mintha angyalkák lennének.”*

Sajnos éppen a csodálatos képességek mibenléte nem derül ki, azaz pragmatikusan nem tudjuk meg, hogy mitől lesznek a gyermekek angyalkák. Azt sejthetjük csak, hogy a képességek bázisa a gyermekek imádatán nyugszik. Mintha a csodához elegendő lenne a gyerekek nagyfokú szeretete és a nyilvánvalóan szükséges kompetenciák éteri könnyedséggel szublimálnak. A leírás középpontjában a karizmatikus pedagógusszemélyiség áll, aki sikereit személyisége varázsával éri el.

Az első elbeszélés egy, a pálya és az intézmény iránti elkötelezettségbe ágyazódó sikertörténetet mesél el. A hallgatónak nincsenek kételyei, mint



ahogyan sem a tantestületnek, sem az érintett tanárnak nem volt a kézzelfogható siker elérésének módját tekintve.

*„A másik hölgy, pedig egy olyan élményt mesélt el, egy nagyon okos, de rossz családi háttérrel rendelkező gyereket matekversenyre akartak vinni, de nem engedték a szülők. A tantestülettel közösen, úgymond elcsempészték a matekversenyre, a szülők tudta nélkül, amit természetesen a gyerek később megnyert.”*

Fontos a hallgatói reflexió abból a szempontból, hogy a tanári elkötelezettséget a hátrányos helyzetű gyerek esélyeinek növelésével hozza összefüggésbe a szűkebb kontextusban. A tágabb kontextus azonban a tanulmányi versenyre való eljuttatásról szól, ami alapvetően a szakmai siker terepe lehet. Vagyis az esélynövelés, mint lehetséges pedagógiai siker szempontjánál erősebb a versenyre juttatás szaktanári, az iskola által is támogatott szempontja.

Van ellenpéldánk is, ami a pedagógiai esélynövelés megteremtésének előfeltételeként értelmezhető, s a szülőkkel való, általában problematikusnak jellemzett, kapcsolat alakulásában elért sikerről tudósít.

*„Nálam annyi volt, hogy egy fiatal tanárnő, és az osztályának 90%-a a kisebbségből került ki, és a szülőkkel először nagyon nehezen tudott szót érteni, de már olyan jó kapcsolatot sikerült kialakítani, hogy már a tanácsát kéri, mindenben segítenek neki. Láttam, hogy erre nagyon büszke, hogy végre sikerült közös nevezőre jutni.”*

Megerősítést nyer az a vélekedés is, hogy a szaktanári siker számít igazán sikertörténetnek. Itt egy olyan kis történet narratívája bontakozik ki, amelynek másik oldalán, reflektálatlanul hagyva feltárul a kudarc, pontosabban a valahol bizonyosan dokumentált nevelési célok megvalósításának kudarca, amit egyáltalán nem érzékelnek a hallgatók.

*„Március 15-e körül mentem a tanárnőhöz és mesélte, hogy a mai napon, amikor megemlékezés volt a márciusi forradalomról, a gyerekek egy másfél órás videót néztek volna meg. A gyerekek 40 perc után kérték, hogy állítsák le a videót, és inkább matekozzunk.”*

### **Képzésünk és a kompetenciák**

A képzésünkkel való elégedettség, továbbá a megszerzett tudás és kompetenciák felhasználhatósága tekintetében igen különböző véleményekre emlékeznek kérdezőink. Kiemelkedik egyszer-egyszer a pedagógiai képzés fontossága és használhatósága, de ez nem általános. – Ez a fontosság és

hasznosság többször annak köszönhető, hogy pedagógia szakosokhoz jutottak el a kérdezők, de persze nem minden esetben.

„Inkább a pedagógiai, pszichológiai részével voltak elégedettek, ami a szakjuk, azzal kapcsolatosan nem sok gyakorlatuk volt. Az elméletből is, amit addig tudtak és megtanultak, azt tudják használni, de többet nem használnak. Volt egy kérdés, hogy a jegyzeteit elővette-e. Ők mindannyian a pedagógiai jegyzeteket említették.”

Amikor viszont nem pedagógia szakoshoz vagy képzésünket dicsérő más szakoshoz jutottak el, azaz, amikor a gyakoribb, mondhatni a jellemző eset bekövetkezett, akkor a szaktárgy mellett a szakmódszertant dicséretét is megtapasztalhattuk. Ugyanakkor többször előfordult, hogy a szakmódszertant „leszólták”. Ez a „leszólás” lett a pedagógia osztályrésze is.

*„Mind a három kiemelte, hogy ők a módszertannal voltak nagyon elégedettek. Amit módszertanból megtanultak azt nagyon tudták hasznosítani. A mai napig a legtöbb jegyzetet abból vették elő.”*

*„Ami a tanári képesítéshez kell. Többen mondták, hogy az nagyon kevés volt. Sőt a flegma kliensem azt mondta, hogy egy nagy nulla.”*

*„Ahol én voltam, azok is a módszertani képzést hiányolták, elsősorban a szakmódszertant. Mondták, hogy úgy kerültek ki, hogy nem tudtak semmit. Elméleti ismereteik voltak, de úgy érezték, hogy nem tudnak bánni a gyerekekkel, nem tudták hogyan készüljenek egy órára. Ezt hiányolták, szinte mindenki, de magával az iskolával elégedettek voltak, az elméleti oktatással.”*

Feltűnő az a fajta bizonytalanság a reflexiókban, ami a tanári mesterség, valamint a szakmódszertan funkcióinak keveredéséből, vagy nem kellően tisztázott voltából adódik. Szintén kiugró volt a szakmaiság fogalmának szűk értelmezése, ahogyan azt a gyakorló kollégáknál is látták.

*„T.: Szakmailag mindenképp felkészültnek érezte magát, viszont kevés volt a gyakorlat, erre utalt mindenki, és amikor kikerültek a gyerekek közé, ott tanulták meg.”*

*R.: T..., akkor hogy értették azt, hogy szakmailag felkészültek voltak?*

*T.: Szakmailag felkészültek voltak, de a gyerekekkel való bánásmóddal problémák voltak.”*

## A fókuszcsoporthoz hozadéka

Az elbeszélések során igen differenciált véleményekkel találkoztak a hallgatók, amelyeket igyekeztek is megjeleníteni. Néhány jel az mutatja, hogy azonosulnak is a véleményekkel abban az esetben, amikor a hiányzó kompetenciák megszerzése érdekében több gyakorlatot szeretnének a képzésben vizsgálni, vagy amikor olyan típusú ismeretbővítést szorgalmaznak, ami a gyakorlat kihívásainak való megfelelést teszi lehetővé.

Összességében viszont a fókuszcsoporthoz projektív módszerek vagy direkter irányítás nélkül képzésünk javítása érdekében nagyon kevés javaslatot tudtak közvetlenül megfogalmazni. Azok a feltevéseim tehát, hogy közvetlenül is kapunk sok hasznosítható javaslatot a képzés fejlesztésére, nem teljesültek.

A tanári/pedagógusmesterség tanegységeihez kapcsolódó, gyakorlattal is felérő kérdései munka kétségtelenül jelentős hatással volt rájuk. Ez élményszerű leírásaikból, elbeszéléseikből egyértelműen kiderül. Az élmény szintjén túl a terepen folytatott interakcióik hatásaként a gyakorlat nyelvét veszik át a reflexióikban, míg a kevésbé reflektált területeken a laikus nyelvet használják.

A másik nyilvánvaló hatás az intenzív szembesülés a pedagógus élethelyzetekkel, a jellemző szakmai problémákkal, különböző megoldásmódokkal. Találkozhattak sikeres modellekkel és elkötelezett, példaadó pedagógusokkal. Ez a rendelkezésükre álló ismeretek, információk gazdagodásához járult hozzá, továbbá a fókuszcsoporthoz beszélgetés résztvevőinél a pályaválasztási döntésük megerősítéséhez is.

A fókuszcsoporthoz interjú, mint reflexiók helyzet mintát adott az élmények, tapasztalatok, a valamiről való tudás megosztására, az egymás élményeihez, tudásához való kapcsolódásra, tehát itt képzési szempontból is hasznosnak tekinthető eljárás.

Végül azt is látnunk kell, hogy az árnyalt, többoldalú, a pedagógusmesterséget megjelenítő szakmai megközelítések a reflexiókban hiányoznak. Ez összefüggésbe hozható saját képzésünk hiányosságaival, a reflexiót igénylő alkalmak hiányával vagy a meglévő reflexiók helyzetek kihasználatlanságával.

A gyakorlat erős hatása a hallgatói reflexiók nyelvezetére, valamint a pedagógusok által közölt „tények” kognitív kétely nélküli átvétele, az információk hiányára, továbbá a viták és az egyéb érvelési alkalmak, az egyéni „pedagógiai filozófiák” alkotása közben fejleszthető kompetenciahiányokra is visszavezethető.

A hiányok megszüntetése a képzés alakítóinak felelőssége. Ehhez körvonalazódni látszik néhány lehetséges megoldás, pl.;

- a reflexiós helyzetek, alkalmak teremtése
- a pályára és a mesterségre vonatkozó ismeretek gazdagítása
- a viták, érvelési alkalmak bővítése a szakmai nyelv jobb elsajátítása és gyakorlása érdekében
- a rendszeres pedagógiai esetmegbeszélések
- az egyéni pedagógiai filozófiák alkotásának elősegítése

Persze ehhez az sem ártana, ha a pedagógusmesterségről, a képzés nyelvéről, a képzésünk fejlesztéséről, egyszerűen a „termékről” további interjúkat végeznénk a képzés állapotának leírása érdekében. Ezt megtehetnénk differenciált, mégis egymáshoz kapcsolható „termelői” és „fogyasztói” fókusz-csoportokban, akár projektív technikák alkalmazásával is. Azonban a teljesebb leírást pedagógiai etnográfiai módszerek alkalmazásával érhetnénk el, ami új fejezetet nyithatna a képzés kutatásában, és hasznosan egészíthetné ki a tanszéki minőségirányítás elégedettség-méréseit.

#### **Irodalom:**

- Kozma Tamás (1985): Tudásgyár? KJK. Budapest.
- Mialaret, Gaston (1993): Az oktatástudományok. Keraban Kiadó, Budapest, 30–33. p.
- Tóth Tiborné (2000): Minőségmenedzsment az iskolában. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, p. 27. Idézi: Horváth Kinga (2005): A személyiség jellemzők hatása a vezetési stílusra. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-09-ht-Horvath-Szemelyisegjellemzok> (Letöltés: 2007-04-16)